

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**“UMA EDUCAÇÃO PELA ARTE, PROMOTORA DA
IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE DA CRIANÇA”**

PATRÍCIA JOANA GALVÃO CORREIA

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar
para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de:
Professor Doutor Fernando Sampaio Amaro

2015

**“UMA EDUCAÇÃO PELA ARTE, PROMOTORA DA IMAGINAÇÃO E
CRIATIVIDADE DA CRIANÇA”**

Declaração de autoria do Relatório de Estágio

Declaro ser autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Patrícia Joana Galvão Correia

Patrícia Joana Galvão Correia

Copyright – Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

“UMA EDUCAÇÃO PELA ARTE, PROMOTORA DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE DA CRIANÇA”

“A primeira meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas; homens que sejam criadores, inventores, descobridores.”

Jean Piaget

AGRADECIMENTOS:

Quero agradecer ao Professor Fernando Amaro pela disponibilidade e interesse que demonstrou em orientar-me neste trabalho, pelo acompanhamento e por todo o *feedback* dado para a melhoria do mesmo.

À Professora Helena Horta por ter sido uma peça fundamental na minha integração na UAlg, por ter sido sempre tão prestável e se mostrar sempre disponível em ajudar.

À minha família, que sempre me apoiou em tudo e nunca me faltou com nada.

Ao Bruno pela paciência, motivação, carinho e por ter sempre acreditado em mim.

Às minhas amigas pelos conselhos, motivação e acima de tudo, por estarem sempre a meu lado.

Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de investigação tem por objetivo dar a conhecer algumas atividades desenvolvidas numa sala de jardim de infância de uma instituição privada em Faro, com o intuito de perceber de que forma a educação pela arte pode promover o desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança.

O relatório de investigação apresenta as atividades desenvolvidas essencialmente nos domínios da expressão plástica, assim como da linguagem oral e na abordagem à escrita. Fazem parte deste relatório temas como a educação pela arte, a arte na vida da criança e a arte no jardim de infância, temas esses sempre centrados na criança e nos benefícios no desenvolvimento integral da mesma.

Para a realização deste trabalho, foi utilizada a metodologia de investigação na ação, numa estratégia continuada de observação, onde a recolha de dados e o seu tratamento tiveram por base a observação direta e participativa.

Apresenta-se e interpreta-se os resultados obtidos através da análise das produções e comentários feitos pelas crianças – protagonistas do estudo.

A conclusão geral a que se chegou foi que quantas mais experiências proporcionarmos à criança, quanto mais ela viu, ouviu, experimentou, maior será a sua capacidade imaginativa e mais apoios terá para a sua criatividade futura.

PALAVRAS-CHAVE: criatividade, educação pela arte, expressão plástica, imaginação, literatura para a infância, pré-escolar

ABSTRACT:

This research report aims to inform some activities developed in a kindergarten room of a private institution, in Faro, in order to understand how the education through art promotes the development of imagination and creativity on children.

The research report has activities primarily in the fields of artistic expression, oral language and approach to writing.

Included in this report are topic such as education through art, art in children's live and specifically the art in kindergarten context. These approaches are always focused on the child and in the benefits of their own integral development.

For this work it was used the methodology of research-action where the data collection and its treatment had nature in a direct and participatory observation.

It presents and interprets the results obtained from the production and children comments analysis – study protagonists.

The overall conclusion that has been reached is that the more the child saw, heard or experienced, the more imaginative skills the child will have for his future creativity.

KEYWORDS: creativity, education through art, artistic expression, imagination, literature from childhood, preschool

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de conteúdos	iv
Índice de tabelas	vi
Índice de imagens	vii
Índice de anexos	viii
Índice de apêndices	ix

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

Introdução	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO – CONCRETUAL	3
1. A Educação pela Arte	4
2. A Arte na vida da Criança.....	7
3. A Arte no Jardim de Infância.....	10
3.1. O papel do Educador de Infância.....	10
3.2. Imaginação, Criatividade e Atividade Criadora.....	12
3.3. O exemplo da Literatura para a Infância.....	15
3.4. O Exemplo da Expressão Plástica.....	16
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO	18
1. Metodologia	19
1.1. Objetivos de estudo.....	19
1.2. Participantes do Estudo.....	19
1.2.1. Protagonistas do Estudo.....	20
1.3. Desenho da Investigação.....	23
1.4. Técnicas de recolha de dados.....	24
1.5. Planificação das Atividades desenvolvidas	24
2.1. Sessão I: Composição Plástica Livre Individual antes da leitura da história....	25

2.2. Sessão II: Pintura Livre Coletiva antes da leitura da história	26
2.3. Sessão III: História adaptada “O quadro mais bonito do mundo”	26
2.4. Sessão IV: Pintura Livre individual depois da leitura da história.....	27
2.5. Sessão V: Pintura Livre coletiva depois da leitura da história.....	28
3. Apresentação e Análise interpretativa dos dados.....	29
3.1. Sessão I: Composição Plástica Livre Individual antes da leitura da história....	29
3.2. Sessão II: Pintura Livre Coletiva antes da leitura da história	37
3.3. Sessão IV: Pintura Livre Individual Depois da leitura da história.....	39
3.4. Sessão V: Pintura Livre Coletiva Depois da leitura da história.....	43
Conclusões	45
Reflexão Final.....	47
Referências Bibliográficas	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Dados relativos às composições das crianças antes da leitura da história.....	36
Tabela 2: Dados relativos às composições das crianças depois da leitura da história	43

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Composição da Júlia	31
Imagem 2: Composição da Maria	32
Imagem 3: Composição da Madalena.....	32
Imagem 4: Composição do Mateus.....	33
Imagem 5: Composição do Guilherme	34
Imagem 6: Composição da Camila	35
Imagem 7: Pintura livre coletiva.....	38
Imagem 8: Pintura da Júlia	40
Imagem 9: Pintura da Maria	40
Imagem 10: Pintura da Madalena	41
Imagem 11: Pintura do Mateus	41
Imagem 12: Pintura do Guilherme.....	42
Imagem 13: Pintura da Camila	42
Imagem 14: Pintura livre coletiva	42

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Registo escrito da história adaptada e sua respetiva imagem	50
--	----

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1: Consentimento Informado	53
Apêndice 2: Planificação das Atividades	55
Apêndice 3: História Adaptada	58

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação decorre das observações efetuadas ao longo de quatro meses em contexto de pré-escolar, no ano letivo de 2014 / 2015 e incide sobre a problemática da educação pela arte e de como esta pode promover a imaginação e a criatividade da criança.

O tema escolhido tem origem num gosto muito pessoal pela arte, pelas expressões artísticas e pelo trabalho que se pode realizar em jardim de infância neste contexto. Com base no tema escolhido, fui inserida numa instituição privada, numa sala de jardim de infância, com crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, podendo assim desenvolver as atividades que são o ponto de partida desta investigação.

A educação pela arte tem sido ponto de discussão entre profissionais da área, havendo no entanto um consenso alargado sobre os seus benefícios na vida da criança no que diz respeito à promoção da imaginação, criatividade, formação da personalidade, etc. (Sousa, 1.º vol., 2003). No entanto, ainda que já haja muitos trabalhos e projetos desenvolvidos neste âmbito, não serão muitos os profissionais (Educadores de Infância) a integrar esta metodologia no seu trabalho pedagógico.

Para validar a importância de uma metodologia baseada na expressão livre da criança, na sua espontaneidade natural, na inspiração e na motivação que veicula a expressão dos seus sentimentos e estimula a criatividade, foram desenvolvidas neste contexto, atividades com base na expressão plástica e na literatura para a infância, que são na verdade, formas de arte.

Foram então definidos os principais objetivos deste relatório de investigação:

- Proporcionar o contato entre a criança e a arte;
- Estimular a expressão livre;
- Promover a imaginação e criatividade;

A partir destes objetivos foi definido o seguinte pressuposto:

- A educação pela arte promove positivamente o desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança.

Partindo então desta afirmação central, delineou-se uma estratégia que tivesse como finalidade a validação do referido pressuposto. Para tal, foram desenvolvidas

atividades no âmbito da expressão plástica e da literatura para a infância, explorando esta temática. Essas atividades pretendiam verificar se o pressuposto metodológico estava correto, avaliando-se igualmente a consecução dos objetivos definidos.

O relatório de investigação está dividido em duas partes: o enquadramento teórico – conceptual e o estudo empírico.

Na primeira parte serão apresentadas algumas fundamentações da importância e dos benefícios da educação pela arte na vida da criança, baseadas em vários autores e especialistas da área.

Na segunda parte será abordada a metodologia utilizada e os seus procedimentos metodológicos, as atividades desenvolvidas e a análise interpretativa dos resultados obtidos com as mesmas. Será também apresentada uma reflexão final onde serão abordados tópicos como a importância da realização deste trabalho para a vida profissional da estagiária.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO – CONCEPTUAL

1. A EDUCAÇÃO PELA ARTE

A importância de uma educação que vá para além da transmissão de saberes já é há muito preocupação da maioria dos pedagogos (Sousa, 1º vol., 2003), caminhando-se cada vez mais para uma ideia de educação holística, onde os conceitos de educação e arte, juntos, ganham novos significados. O conceito de educação tem sofrido muitas alterações e é cada vez mais uma preocupação de quem educa, o desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo. É neste sentido que a arte surge associada à educação pois tem uma grande importância no processo de desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo que engloba, como o próprio nome indica, os estados biológico e emocional e as relações que o indivíduo estabelece com o meio e com o outro.

Com base na bibliografia consultada, pôde-se constatar, que já há cerca de 2300 anos que Platão¹ defendia que a arte devia constituir a base da educação. De acordo com Sousa² (2003, 1º vol.), para Platão, a arte era como algo inatingível, algo superior ao homem, o reflexo do esplendor dos deuses. Através da arte é que se atingiria uma harmonia entre o corpo e a alma.

Já na segunda metade do século XX, Herbert Read, na sua obra *Education Through Art*³, baseando-se em grandes pedagogos como Froebel, Montessori, Pestalozzi, Dewey, entre outros, e psicólogos como Piaget e Freud, e tendo em conta o desenvolvimento da criança, veio defender as ideias de Platão sobre o assunto, reforçando a necessidade de, citando Sousa (2003, 1º vol., p. 24) uma

metodologia de uma educação pela arte baseada na expressão livre, no jogo, na espontaneidade, na inspiração e criação onde seja proporcionada à criança sob a forma lúdico-expressiva e livre, inspiração e motivação para que ela expresse os seus sentimentos e estimule a sua criatividade.

Criatividade esta que está intimamente ligada ao desenvolvimento afetivo e emocional da criança, trazendo alicerces capazes de mudar moral e socialmente a sociedade, uma vez que contribui para que a criança seja capaz de ser independente e de tomar as suas próprias decisões.

¹ Platão, filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga (427 - 346 a.C.).

² Alberto B. Sousa, doutorado em Ciências da Educação, Mestre em Psicologia da Educação, Licenciado em Psicologia Clínica, em Educação pela Arte e em Educação Física. Educador, professor do ensino básico e secundário, está ligado à formação de educadores, professores e psicopedagogos.

³ Em português – “Educação pela Arte”, que constituiu a tese de doutoramento de Herbert Read em 1943.

Podemos considerar assim a arte como um espaço onde, acima de tudo, é privilegiada a criação, a liberdade e a fruição. Uma educação pela arte passa então por um despertar de sensibilidades e potencialidades artísticas e criativas através das expressões artísticas.

De acordo com Sousa (2003, 1º vol.), o papel da arte na educação não se refere apenas ao “ensino das artes”, mas a algo mais vasto, mais global, onde estão representados os modos de expressão individual – as Expressões Dramática, Musical, Plástica, Expressão Dançada, Verbal e Literária. Esta educação permite assim que se estabeleça uma relação harmoniosa entre o ser humano e o mundo exterior, de modo a construir uma personalidade integrada com estreita relação com os valores, formando indivíduos independentes nas suas próprias resoluções. A educação pela arte vê assim a arte como meio de educação e de formação equilibrada da personalidade da criança. Permite compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos e nos seus interesses. Não pretende ensinar Arte, mas utilizar esta como meio de promover a Educação – “(A Educação pela Arte)... não tende a formar profissionais, a pôr as crianças ao serviço da arte, mas sim a arte ao serviço das crianças” (Maria Luísa Rodrigues, 1960, referido em Sousa, 2003, 1º vol., p. 80).

Arquimedes Santos⁴ (1981), referido em Sousa (2003, 1º vol.), diz-nos que, efetivamente, nos dias de hoje, a educação pela arte não é concebida como uma formação contemplativa da beleza mas sim um despertar de criatividade na criança. As experiências artísticas promovem a formação humanística do indivíduo, experimentações e aquisições que resultam num equilíbrio físico e psíquico.

Citando Sousa (2003, 1º vol., p. 30),

Este modelo pedagógico vai para além do ensino das artes e das artes na educação, para preconizar uma educação efetuada através das artes. O objetivo não são as artes, mas a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para conseguir uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor. Podendo-se considerar o único modelo até hoje existente que aponta como seu primeiro objetivo a educação afetivo-emocional, propondo como técnica educativa para tal propósito a expressão (dos sentimentos, dos afetos, das emoções) artística (pelas artes, através da arte).

⁴ Arquimedes Santos, pedopsiquiatra formado em Medicina e Ciências Pedagógicas, Professor na Escola Superior de Educação pela Arte e coordenador e Presidente do Conselho Artístico – Científico na Escola Superior de Dança.

O jogo constitui uma atividade natural da criança e é defendida a sua importância por diversos pedagogos, nomeadamente por Piaget. Assim, também no contexto de educação pela arte, a criança joga. Conhece-se a si própria e aos outros através da expressão dos seus sentimentos e emoções. O jogo e a arte estão assim intrinsecamente ligados. Froebel⁵, citado em Read (1943, p.136), ressalva mesmo que

o jogo é a mais elevada expressão do desenvolvimento humano na criança, porque só por si é a livre expressão daquilo que está na alma da criança. É o produto mais puro e mais espiritual da criança e ao mesmo tempo é um tipo e uma cópia da vida humana em todas as fases e em todas as relações.

A educação pela arte constitui-se assim como base psicopedagógica no auto-desenvolvimento, na atividade lúdica, na expressividade, na criatividade e no campo afetivo-emocional e intelectual da criança.

⁵ Froebel, pedagogo alemão, fundador do primeiro Jardim de Infância.

2. A ARTE NA VIDA DA CRIANÇA

Assim que nasce, a criança começa logo a exprimir-se, começando pelos desejos instintivos de querer conhecer o mundo exterior – gestos e gritos como forma de comunicar com o outro, exteriorização de sentimentos quer de prazer e satisfação, quer de desconsolo, ansiedade ou raiva (Read, 1943). É inata a sua vontade de se exprimir e de transmitir ao outro aquilo que pensa, sente ou imagina. Poder-se-á dizer até que é algo instintivo. A criança é então detentora de uma expressão livre e viva uma vez que é capaz de representar o mundo tal como o sente, na sua forma mais pura e espontânea.

De acordo com Stern⁶ (1977), as sensações corporais que exprime, os seus sentimentos e desejos e um conjunto de factos emotivos são o mecanismo que a criança encontra para se manifestar, uma vez que não consegue fazê-lo através da palavra.

“A arte não começa com a representação de um assunto” (Stern, 1977, p.33), tal acontece com a criança – a garatuja inicial que evolui para o desenho aperfeiçoado. A criança é não figurativa até ser capaz de produzir formas que traduzem objetos (Stern, 1977).

A arte tem um papel de grande importância na vida da criança pois ajuda-a a descobrir os elos entre as emoções e a linguagem para as exprimir. É através das expressões artísticas que a criança tem liberdade de se exprimir emocionalmente, construindo uma base sólida para as aquisições cognitivas (Sousa, 1º vol., 2003). A arte assume-se como um jogo na vida criança onde existe um diálogo entre o “Eu” e o que está a criar – um desenho, uma pintura, uma modelagem, uma dança, entre tantas outras técnicas de expressão.

Barahona Fernandes⁷ (1967), referido em Cardoso e Valsassina (1988) acrescenta ainda que a arte desempenha um papel de maior relevo na constituição das estruturas superiores de personalidade. Diz-nos que o ser humano, muito antes de atingir valores estéticos, revela-se em manifestações de criatividade espontânea, em

⁶ Arno Stern, educador e investigador francês, dedica-se desde os anos 1950 à prática do desenho e da pintura como formas de educação. Começou por fundar em Paris um *atelier* de pintura e desde então que se dedica à dimensão interpretativa do desenho e pintura da criança, tendo mesmo um *atelier* – laboratório onde efetua os seus estudos. Em 1987 funda um instituto onde estuda cientificamente a “Semiologia da Expressão”.

⁷ Henrique João de Barahona Fernandes (1907 – 1992), médico psiquiatra e professor universitário português.

expressões emocionais. É o que acontece portanto, nas produções mímicas e gestuais, atitudes e jogos, desenhos e pinturas, tornando estas, formas de linguagem plástica pura das crianças. As artes, que constituem a linguagem dos afetos – emoções e sentimentos, permitem uma formação completa do ser, isto é, uma formação equilibrada da personalidade, que mais nenhuma outra área é capaz de oferecer e atingir (Sousa, 1º vol., 2003).

Stern (s/d, p. 17) defende também que a arte e, conseqüentemente, a atividade criadora está intimamente ligada à formação da personalidade da criança – “os que praticam a educação criadora estão conscientes de desenvolver a personalidade da criança, de formar o seu caráter e de fazer dela, ao mesmo tempo, um ser sociável, desligado de complexos, mas tendo adquirido o sentido da responsabilidade.”

A arte está presente na vida da criança diariamente, nas brincadeiras livres onde se exprime, através dos desenhos e pinturas que quer fazer livremente. É no Jardim de Infância que se deve privilegiar esta natural vontade da criança se exprimir sem constrangimentos, onde é livre e criativa. Segundo Vygotsky (2009, p. 13), a criança é criativa quando “imagina, combina, modifica e cria qualquer coisa de novo.”

Já que a criança age naturalmente nos atos de pintar, modelar, desenhar, exprimindo os seus sentimentos carregados de emoção e imaginação, podemos afirmar que estamos perante obras de arte infantil. O conceito de arte infantil tem sido alvo de muitos contrassensos na medida em que se poderá ou não categorizar as composições das crianças como sendo obras de arte infantil. Segundo Rodrigues⁸ (2002), a criança apresenta um grau de espontaneidade e simplicidade muito diferente da do adulto. Através da expressão plástica a criança revela uma linguagem gráfica e cromática própria que caracteriza as suas características pessoais.

Tal como já foi referido anteriormente, a arte, no contexto da educação infantil assume-se como um espaço de liberdade, criação e fruição, onde a criança tem liberdade suficiente para criar os seus trabalhos exprimindo os seus sentimentos e emoções livremente, podendo admirá-los e contemplá-los. Segundo Rodrigues (2002), a arte é um fenómeno com características criativas predominante em várias

⁸ Dalila Rodrigues, Professora / Pintora, Licenciada em Artes Plásticas (Pintura), Faculdade de Belas-Artes, Universidades do Porto / Lisboa; Pós Graduada em História da Arte, Univ. Nova, Lisboa, Fac. de Ciências Sociais e Humanas; Doutorada em Ciências da Arte, Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa; Colaboradora. e Autora de várias Publicações, Conferências, Seminários e Visitas Guiadas, no âmbito da Educação. Artística e História da Arte. Orientadora e Arguente de Mestrados em Educação Artística.

culturas, povos e grupos sociais, e também na educação infantil há criação de obras de arte que se podem constituir como a expressão plástica, uma música, uma rima, uma dança. Se nas criações dos adultos há expressão de sentimentos e emoções, na criança acontece o mesmo. Todas as obras que as crianças executam estão carregadas de sensibilidade e imaginação criativa e como tal, estamos perante arte infantil no seu mais puro sentido. No entanto, tal como Sousa (2003, 1º vol., p. 96) afirma,

em educação não interessa se a obra materializada pela criança é ou não arte, é ou não estética, é ou não bonita, é ou não decorativa, se merece ser colocada na parede da sala ou enviada para uma exposição, se deve ter uma classificação positiva ou negativa.

Como tal, e segundo Rodrigues (2002), a arte infantil apresenta algumas características: *transparência*, (uma das características dominantes) uma vez que a criança representa nos seus trabalhos elementos que não se vê, mas que ela sabe que existe; *perspectiva afetiva*, traduzida quer por desproporções intencionais, quer por destaque das figuras a que ela atribui maior importância afetiva; *humanização*, onde há atribuição de vida a tudo e onde não existem objetos inanimados. É de salientar que no decorrer das atividades que foram desenvolvidas para este estudo, foi possível assistir a algumas destas características que Rodrigues (2002) apresenta e que se podem ver na segunda parte do presente trabalho – estudo empírico.

3. A ARTE NO JARDIM DE INFÂNCIA

3.1. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

“O Educador não é, faça o que fizer, um exemplo para os que rodeiam?”

(Stern, 1977, p. 149)

Tendo em conta a importância da educação pela arte e no impacto positivo que esta tem no desenvolvimento integral da criança que foi referido anteriormente, é na sala de Jardim de Infância e é papel do Educador de Infância promover e desenvolver esta metodologia abrangente de todas as dimensões da personalidade, em especial na dimensão afetivo-emocional. Dar oportunidade à criança de criar livremente e de se expressar, significa dar-lhe oportunidade de exteriorizar os seus afetos, ajudando-a a encontrar o equilíbrio através de experiências sensoriais e intelectuais.

O Educador de Infância deve proporcionar situações e vivências para que as crianças possam ter o seu ponto de vista, observar à sua maneira e descrever as coisas com a sua objetividade, onde o ponto de partida é a arte, ao que João dos Santos (1966) referido em Sousa (2003, 1º vol., p. 84) lhe chama de “formas mais eficientes de higiene mental infantil que permite uma mais perfeita integração das emoções, no contexto geral de uma linguagem convencional.” Em conclusão, e com base em Stern (1977), é necessário dar às crianças o maior número de vezes possível, ocasião de tomarem iniciativas.

Segundo Gloton e Clero⁹ (1973, p. 119), o Educador, cuja especialidade não são as artes, deve, no entanto, iniciar e preparar a criança para a criação, ou seja, para o ato de criar novas coisas, manter viva a sua necessidade expressiva e permitir uma educação do gosto e da sensibilidade. Já que a criança é criadora por necessidade e a sua imitação e a sua espontaneidade são, ao mesmo tempo, desejo organizado, falta de destreza, dúvida insistente, oposição ou descoberta, é necessário propor-lhe os meios de se enriquecer e de se diversificar, de acordo os seus progressos. Destacando as palavras de Gloton e Clero (1973, p. 119),

sensibilidade perante o mundo, fluidez e mobilidade de pensamento, originalidade pessoal, aptidão para transformar as coisas, espírito de análise e de síntese, capacidade de organização coerente, tais parecem ser (...) as

⁹ Robert Gloton (1906 – 1986), professor e inspetor educativo francês. Motivado pelos pioneiros da Escola Nova – Montessori, Dewey e Decroly introduziu nas escolas métodos pedagogicamente ativos onde surgiram intercâmbios entre professores e lutou-se pelo fim dos trabalhos de casa e do insucesso escolar. Foi presidente do GFNE – Grupo Francês de Nova Educação.

qualidades fundamentais do criador, e que é preciso formar e desenvolver nas crianças se quisermos torná-las criativas.

O Educador deve aceitar, promover e estimular a linguagem gráfica (garatujas, traços já figurativos, tentativa de escrita) da criança como um fator importante no seu desenvolvimento pois é da expressão livre que a criança exterioriza o seu “Eu”. As atividades criadoras que a criança realiza devem ter em conta o processo de desenvolvimento e não o resultado final e para tal, o Educador deve considerá-las no seu conjunto, para que a criança perceba que há uma intenção e uma finalidade e não se desinteresse deste tipo de trabalho (Cardoso e Valsassina, 1988).

Na função pedagógica do Educador, deve constar, tal como Santos (1966), referido em Sousa (2003, 1º vol., p. 83) afirma, uma “pedagogia atenta, antes de mais, às virtualidades potenciais da criança, vai possibilitar-se-lhe, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa atividade lúdica propiciam também, quando essa atividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade.” Neste sentido, o Educador de Infância deve proporcionar à criança situações intencionais para que ela se desenvolva a nível integral.

É também de grande importância ter em consideração a atitude do Educador perante os trabalhos executados pelas crianças. Neste contexto, segundo Sousa (2003), podem ser colocadas algumas questões: Deve o Educador ajudar as crianças e participar também no trabalho? Deve o Educador fazer juízos de valor perante a criação da criança? Muitas das vezes o adulto aborda a ação auto – educativa da criança com o seu próprio pensamento, não tendo em consideração as motivações, sentimentos e os pensamentos da criança. O que acontece muitas vezes é que o adulto aborda a criação da criança sem pensar que, por vezes, o que ela está a fazer não tem um tema nem um assunto e só o faz porque, por exemplo, o ato de riscar lhe dá prazer e tem necessidade de exteriorizar alguma emoção ou sentimento. Quando interpela a criança e lhe pergunta o que está a fazer, o adulto poderá bloquear a sua expressão livre e libertadora da atividade criadora. O adulto, que por vezes tem o seu pensamento estereotipado não compreende a sua ação espontânea e criadora e, indiretamente, pode causar perturbações desequilibradas do desenvolvimento natural da criança.

Perguntas como “O que vais fazer?”, “O que é isto?”, não deveriam ser colocadas à criança enquanto esta executa, ou já executou o seu trabalho. Por norma,

a criança não pinta ou desenha como um projeto preestabelecido, com um tema inicial, com um propósito. Deve-se sim encorajar a criança porque o Educador conhece as limitações e do que ela é capaz. Neste sentido, pode-se “entrar no jogo” e fazer questões que a criança se faria a si própria, como é o caso da gestão do espaço na folha: - “tantas coisas que se podiam aí pôr!”. Estas ações são positivas e motivadoras para a criança, mas tendo sempre em atenção e nunca influenciar as suas escolhas (Stern, 1977). O que importa é que as perguntas do Educador provoquem ações no trabalho da criança e que esta vá tomando consciência de aspetos que nunca antes se teria lembrado. Neste sentido, importa destacar Gonçalves (1991, p. 12), que nos mostra que muitas vezes a atitude do Educador paralisa e retarda a evolução plástica da criança:

A necessidade de ter uma “ideia” ou um “assunto”, antes e começar a pintar, deriva de um hábito que vem de outras disciplinas escolares, onde o assunto, previamente determinado, tem um valor absoluto, é a unidade de medida, é o denominador comum, em função do qual o trabalho do aluno é medido, apreciado e corrigido. Ora, nas atividades espontâneas, como a pintura livre, o tema não é dado, nem imposto, nem necessariamente obrigatório, nem tampouco unidade de medida ou denominador comum para a apreciação do trabalho realizado. Esses limites condicionariam a própria liberdade de expressão, sendo esta faculdade que importa estimular e desenvolver. Assim, a criança é livre de escolher o seu tema e fá-lo naturalmente, visto que o tema está sempre nela (são as suas aspirações e preocupações dominantes), exprimindo-o ludicamente ao agrado da sua própria imaginação. Por vezes, um pormenor plástico (uma cor, uma linha) é pretexto para desenvolver uma pintura que acaba por narrar uma pequena história ou exprimir em imagem plástica um estado de alegria, de tristeza, ou de serenidade.

O Educador não tem o direito de julgar um trabalho da criança como “bonito” ou “feio” porque as suas criações não têm de agradar ao adulto, pois “a beleza da arte infantil está no conteúdo representativo da alma da criança” (Sousa, 1º vol., 2003, p. 179). Há que saber dar tempo e espaço para que a criança evolua e deixar que ela se exprima livremente. Quando a criança se exprime não conhece o sucesso ou insucesso da sua expressão porque ela exprime-se pelo prazer de o fazer, pela necessidade que sente.

3.2. IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E ATIVIDADE CRIADORA

A imaginação, a criatividade e a atividade criadora são fatores importantes que fazem parte do desenvolvimento da criança e constituem uma parte significativa da metodologia da educação pela arte que temos vindo a falar anteriormente.

Com base na bibliografia que nos foi possível aceder, e com base nas teorias de Vygostky (2012, p.24), entendemos por imaginação, a “atividade criadora baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro.” A imaginação é de facto, o fator que antecede a ação de criar e por conseguinte, toda a atividade criadora. Ribot, referido em Vygotsky (2012, p.24), diz-nos que “toda a invenção, grande ou pequena, antes de se realizar de facto e de se fortalecer, foi concebida exclusivamente pela imaginação (...)”. Vygotsky defende que a imaginação aumenta quantas mais experiências acumuladas nós tivermos. Assim, um adulto terá mais imaginação do que uma criança porque já tem um enorme leque de experiências. E é neste sentido, do da promoção da imaginação e criatividade da criança, que se desenrola esta investigação. **Quantas mais experiências proporcionarmos à criança, quanto mais ela viu, ouviu e experimentou, maior será a sua capacidade imaginativa e mais apoios terá para a sua criatividade futura.** No entanto, a imaginação, a criatividade e a atividade criadora dependem de muitos factores, manifestando-se de forma diferente em cada período de desenvolvimento da infância. O que muitas das vezes faz as pessoas crerem que a criança imagina mais do que o adulto, é o facto desta acreditar mais nos produtos da sua imaginação e controlá-los menos. O adulto pode imaginar tudo aquilo que quiser mas tem a capacidade de saber o que é possível ou não, acabando por “voltar” à realidade mais rapidamente, ao contrário da criança.

Por criatividade entende-se a “capacidade humana, a capacidade cognitiva que permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projetar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário” (Sousa, 2003, 3º vol., p.169). A criatividade é despertada na criança quando ela faz e experimenta. É a criança que tem de ter oportunidade de descobrir por ela mesma o seu modo de agir e de se exprimir (Gonçalves, 1991).

A criança quando nasce já é sensível e é desde o nascimento que a educação dos hábitos dos sentidos vai fazer-se em função da relação que estabelece com o outro e com o meio. É naturalmente, potencialmente criadora e é inata a sua vontade de exprimir para si e para o outro aquilo que pensa e sente. Para a criança, criar é um ato normal e tal como Amabile (1996) citado em Homem *et al* (2009), “a semente da criatividade já se encontra na criança: o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objetos.” Segundo Cardoso e Valssassina (1988), em consequência do ato de criar, há dois valores que se podem distinguir. O primeiro tem a ver com o ato criador e o seu

valor educativo; o segundo, com a obra criada e o seu valor estético. Citando Gloton e Clero (1973, p. 82), “o mundo da criança é um conjunto móvel e não estabilizado de representações, de sentimentos e crenças que tendem a exteriorizar-se”. Quer isto dizer que, à medida que a criança vai tomando consciência do seu mundo, vai organizando-o e encontrando maneiras de o exteriorizar. Uma exteriorização espontânea característica da criança que caracteriza todo um processo de atividade criadora.

Segundo Stern (1977), a atividade criadora tem por objetivo criar condições para que a criança aperfeiçoe as suas faculdades criadoras que lhe estão intrínsecas e que ela se consiga exprimir num todo. É então necessária a criação de meios e motivações para que a criança passe do “poder criativo à ação criativa, ou seja, à criação”, tal como Sousa (2003, 1º vol., p. 196) refere.

Segundo Vygotsky (2009, p. 9),

chamamos atividade criadora a toda a realização humana responsável pela criação de qualquer coisa de novo, quer corresponda aos reflexos deste ou daquele objeto do mundo exterior, quer a determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano.

Para tal acontecer, há que criar um ambiente de confiança e dar oportunidade à criança de explorar novas situações, experimentar novas sensações e imaginar, inventar, ser original sem estereótipos, para que possa desenvolver uma personalidade criativa, que mais tarde lhe permita adaptar-se a novas situações, novas formas de pensar e de resolver conflitos (Sousa, 2003, 1º vol.). Seguindo esta linha de pensamento, e citando Arno Stern (1973) referido em Sousa (2003, 1º vol., p. 197):

Educação criadora é uma prática que desenvolve a personalidade, quer dizer, forma o carácter, ao mesmo tempo que ensina a viver com os outros. (...) Educação criadora (que não se deve confundir com o que hoje se chama educação artística), propõe uma via que não é fuga, nem destruição, mas a iniciativa.

A atividade criadora constitui assim, uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento saudável do ser humano em crescimento.

Pedagogicamente, a atividade criadora e a liberdade que lhe está implícita permite à criança um melhor desenvolvimento e expressão da sua personalidade. “Do ângulo geral, as expressões artísticas da infância são um dos modos de se revelar aquela liberdade de realização de nós próprios, que tantas e tamanhas limitações vão

peando no decurso da existência” (Barahona Fernandes, 1967), em Cardoso e Valsassina (1988, p.15).

Ao fazermos com que a criança assuma uma personalidade criativa, estamos a dar-lhe ferramentas para que se consiga ultrapassar a si mesma, que tenha capacidade para ir mais além, de fazer novas descobertas, que conheça e disfrute a liberdade de pensamento (que pensem por si próprias) e que tenha sempre um espírito aberto, inovador e criador (Sousa, 1º vol., 2003).

Para concluir, e citando Cardoso e Valsassina (1988, p. 66),

a arte infantil é, assim, uma autêntica atividade criadora porque, independentemente da multiplicidade de gostos, tendências e evoluções que caracterizam cada época em que se vive, é a tradução espontânea e original dum mundo pessoal, projetando livremente sem constrangimentos ou limitações.

3.3. O EXEMPLO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA

A literatura para a infância surge a partir do séc. XVIII, quando a criança passa a ter outro papel na sociedade, isto é, quando deixou de ser um “adulto em ponto pequeno”. No entanto, só no séc. XIX é que começaram a surgir os primeiros contos para crianças em Portugal. Nos dias de hoje, felizmente, a literatura para a infância já é muito privilegiada, quer nas escolas quer no seio familiar. Estão mais que comprovados os seus benefícios desde o desenvolvimento oral, fonético e linguístico ao desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança.

Já se sabe que o livro é o instrumento mais clássico de ensino. Na educação pré-escolar, o Educador recorre muitas vezes ao livro como estratégia pedagógica para os inúmeros temas que podem ser abordados. O livro é, na maior parte das vezes um meio para descobrir técnicas e conhecimentos, onde a criança vai adquirindo competências significativas no que diz respeito à compreensão do mundo e às aprendizagens emocionais e cognitivas.

Citando Ceia¹⁰ (s/d, p. 7) “Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar.” Para tal, é também necessária a escolha de um bom livro. Um livro escrito por um bom escritor, ilustrado

¹⁰ Carlos Ceia in “O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)”, Gulbenkian, Casa da Leitura

por um bom ilustrador, editado por uma boa editora, pois, citando Veloso¹¹ (2003, p. 8) “o texto literário de um bom livro para crianças deve permitir uma efetiva fruição estética e uma vivência do universo de fantasia ali presente.” Para além de ensinar a criança a ler e a escrever é fundamental que se lhe ensine a olhar, para que ela desenvolva e apure os seus gostos e sentidos, aprofundando, muitas das vezes indiretamente, o seu sentido estético. As ilustrações de qualidade permitem à criança ver o mundo de forma diferente e apurar a sua sensibilidade. Também Gloton e Clero (1973) afirmam que, as imagens que vêm nos livros propõem uma concepção plástica que marcará as crianças para toda a vida. Segundo Veloso (2003, p. 9), “livros ilustrados por grandes artistas são como que uma *pinacoteca vital* onde a criança entra e assimila as texturas plásticas que irão alimentar a sua imaginação e a sua criatividade.” Esta citação nada mais é do que um breve resumo do que foi esta investigação. Através de um bom livro com ilustrações brilhantes, as crianças conseguiram apurar mais a sua imaginação e criatividade, transpondo-as para o papel através da expressão plástica.

Segundo Rodrigues (2002, p. 24)

a expressão gráfica é frequentemente complementada pela expressão verbal, na idade em que a criança gosta de ouvir contar histórias. As histórias contribuem para o desenvolvimento do imaginário e da sua personalidade, adquirindo noções básicas de valores morais (o bem e o mal, o justo e o injusto, a verdade e a mentira, etc.). Neste contexto a leitura de imagens sem palavras antecede a necessidade de aprender a ler as palavras sem imagens.

O livro é um valioso recurso que o Educador deve usar na sua prática pedagógica. Para além dos benefícios que traz no desenvolvimento das competências linguísticas, o livro apoia todo um leque de competências nas mais variadas áreas, sendo portanto, um recurso transversal.

3.4. O EXEMPLO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA

O termo “expressão plástica” refere-se às atividades artísticas produzidas através do manuseamento de materiais plásticos. O seu objetivo principal no contexto educativo é a expressão das emoções e sentimentos, onde a criança satisfaz as suas necessidades, criando com os materiais que tem disponíveis e que lhe dê prazer (Sousa, 3º vol., 2003). A criança apresenta naturalmente um prazer lúdico de pintar,

¹¹ Rui Marques Veloso in “Não-receita para escolher um bom livro”, Gulbenkian, Casa da Leitura

desenhar, modelar e sentir (experimentação sensorial), já que pintar com as mãos e os dedos surge antes do manuseamento com pincéis. Segundo Rodrigues (2002), a garatuja - a primeira manifestação gráfica da criança - surge logo por volta dos dezoito meses e caracteriza-se por um enorme prazer em riscar e daí ser denominada de *garatuja instintiva*. Nesta fase já se podem recolher alguns dados susceptíveis a análises perante as garatujas efetuadas pela criança que nos revelam traços de potencialidades expressivas da sua personalidade. Por volta dos três / quatro anos, faixa etária em que incide este estudo, a garatuja que a criança executa já se apresenta mais controlada apresentando indícios de pré – escrita. As pinturas e desenhos que as crianças desta faixa etária executam são simbólicos e subjetivos e portanto encontram-se na fase pré – figurativa. Perante os círculos e traços que executam, só elas são capazes de os identificar e interpretar.

A expressão plástica assume uma atitude pedagógica e pode ser da iniciativa quer do Educador, quer da criança, já que a vontade de mexer e explorar materiais plásticos lhe é natural e espontânea. O que efetivamente interessa, é o ato de criar, a atividade criadora da criança e não o fim em si, a obra criada. Através das cores, das formas, de obras quer figurativas quer abstratas, a criança exprime desejos muito pessoais e reflete a sua afirmação perante o mundo que a rodeia. As obras que produz podem muitas das vezes projetar o comportamento humano. Mesmo quando a criança executa um trabalho com um tema definido, pode modificar e transformar o conceito e torna-se num sujeito criativo onde surgem novas ideias (Rodrigues, 2002). O desenho representa muito mais do que aquilo que a criança vê e permite ao Educador recolher informações sobre os conhecimentos que ela possui.

Citando Rodrigues (2002, p. 75),

a expressão plástica revela uma linguagem gráfica e cromática com características próprias da sua expressão pessoal. (...) É assim que desenvolve as suas capacidades físicas e intelectuais. É no jogo que aprende as regras da sua relação com os outros; o espírito de cooperação, na base da educação cívica. Assim estrutura a sua personalidade de forma lúdica e livre.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

1. METODOLOGIA

1.1. OBJETIVOS DE ESTUDO

Com as atividades desenvolvidas pretendeu-se comprovar a importância de uma educação pela arte, onde se colocou as seguintes questões:

- As artes plásticas e literatura influenciam positivamente a imaginação e criatividade das crianças?
- A expressão livre da criança pode ser condicionada pela leitura de uma história?

1.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO

O grupo de crianças participantes neste estudo pertencia a uma sala de pré-escolar, composta por vinte e sete crianças, das quais catorze são do género feminino e treze são do género masculino. A criança mais nova do grupo tinha três anos e três meses e a mais velha, quatro anos e três meses.

As famílias das crianças pertencem a uma classe média/alta com habilitações literárias entre o 12º ano de escolaridade e o ensino superior. Os pais / encarregados de educação trabalham nos ramos da Gestão, Educação, Psicologia, Artes e Engenharia, sendo que, ainda que em minoria, existam alguns desempregados e domésticos. As famílias destas crianças residem em Faro e arredores. Duas das crianças do grupo são filhas de pais divorciados e nove crianças não têm irmãos. Das restantes crianças, cada uma tem em média um irmão.

Cerca de dez crianças do grupo frequentam a instituição e estão juntas desde o berçário, alguns outros integraram a valência da creche e a restante parte ingressou apenas no presente ano no pré-escolar. O atual grupo de crianças é o resultado da junção de duas salas de creche (as crianças que vieram do berçário e o grupo que ingressou na creche pela primeira vez) e das cinco crianças que ingressaram o ensino pela primeira vez. O grupo que frequenta a instituição desde o berçário está junto com a mesma Educadora e com uma das Auxiliares desde a creche.

Não existem crianças com necessidades educativas especiais mas três crianças do grupo frequentam terapias ocupacionais e da fala.

O grupo de crianças, a nível global, revela ser bastante dinâmico e com muita energia. Mostram ser crianças bastante interessadas, motivadas e com desejo de aprender e saber coisas novas. É um grupo que gosta muito de cantar, de fazer jogos e

que passa muito tempo nas áreas da “casinha” e do “faz-de-conta”. Segundo a Educadora, o grupo precisa de trabalhar as áreas de expressão corporal e musical. Em termos de faixa etária é um grupo homogêneo, no entanto, a nível de desenvolvimento de capacidades e de respostas às atividades pedagógicas há claramente dois grupos – um grupo de crianças que apenas completou os três anos nos meses de setembro a dezembro, ou seja, as crianças que ingressaram no pré-escolar ainda com dois anos de idade; e as crianças que já ingressaram com três anos de idade e que estão prestes a ou já completaram os quatro de idade.

Para além das atividades pedagógicas desenvolvidas pela Educadora a instituição oferece atividades curriculares desempenhadas por distintos técnicos, de que todo o grupo de crianças usufrui – iniciação ao inglês, oficina de culinária, nutrição, músicas e histórias, e massagem de relaxamento e correção postural. Existem também atividades extra - curriculares que algumas crianças frequentam – ioga, expressão musical, dança educativa e mini - basquete.

A Educadora de Infância da sala tem 34 anos, é licenciada em Educação de Infância e há oito anos que exerce a profissão. Acompanha este grupo desde a creche, ou seja, há dois anos. Fazem parte também da equipa educativa da sala duas Auxiliares de Ação Educativa.

1.2.1. PROTAGONISTAS DO ESTUDO

O porquê da seleção: Uma vez que analisar e interpretar atividades de vinte e sete crianças seria muito moroso e extenso, achou-se mais produtivo e para o estudo mais interessante focarmo-nos apenas num grupo escolhido. A seleção foi feita com base na observação direta realizada ao longo dos quatro meses na instituição. Para tal, foram tidos em consideração alguns critérios com base na disponibilidade das crianças para a realização das atividades propostas pela Educadora da sala, o empenho das crianças na execução dos trabalhos, a atitude das crianças nas conversas em pequeno e grande grupo e em informações cedidas pela Educadora cooperante, ou seja, a seleção foi feita com base na hipótese de que as crianças daquele grupo selecionado se enquadrariam melhor no contexto da estratégia de validação da hipótese do nosso estudo. O grupo de crianças da sala apresentava níveis de desenvolvimento manifestamente assimétricos, havendo crianças que poderiam não ser capazes de realizar o tipo de atividades em questão. Assim, o grupo de crianças

selecionadas foi aquele que se achava que seria capaz de realizar as atividades pretendidas, por já ter demonstrado estar à vontade com o manuseamento de pincéis e tintas e que já fosse capaz de perceber e entender uma história.

Assim, o processo investigativo foi realizado numa sala de jardim de infância com crianças com idades compreendidas entre os três anos e três meses e os quatro anos e três meses de idade, numa instituição privada, em Faro.

Caraterização dos protagonistas:

Mateus: 4 anos e 2 meses. Revela ser uma criança extremamente meiga, afetuosa e sensível emocionalmente, muito inteligente e mostra saber muitas coisas nas diferentes áreas pedagógicas. Demonstra ser autónomo nas atividades e cumpre-as sempre com sucesso. Revela ser óptimo no raciocínio lógico – matemático. Mostra conhecimentos acima da média ao nível do processamento visual, na linguagem receptiva, expressiva e na comunicação. Frequenta ioga e expressão musical na instituição e demonstra muito prazer nessas aulas. O Mateus frequenta a instituição desde o berçário e tem um irmão mais novo, com dois anos de idade. Os pais trabalham nas áreas de Gestão e Arquitetura. Passeiam muito em família.

Guilherme: 3 anos e 10 meses. O Guilherme demonstra ser muito meigo, afetuoso, interessado e revela desejo em aprender novas coisas. Revela-se bastante autónomo nas atividades e nas rotinas. Mostra ter uma boa relação com os colegas, surgindo no entanto conflitos relacionados com a dificuldade em partilhar e fazer valer a sua vontade. Revela ser uma criança que se evidencia nas áreas da matemática e nas expressões artísticas. É acompanhado pela terapeuta da fala e frequenta ioga na instituição. O Guilherme é filho único, a mãe é Psicóloga e o pai Gestor. O Guilherme passa muito tempo com o pai e brincam muito juntos.

Camila: 3 anos e 10 meses. A Camila revela ser uma criança extremamente meiga e afetuosa com os colegas e os adultos da sala. Demonstra-se autónoma e desembaraçada na resolução de problemas. Nota-se um gosto enorme em realizar as atividades propostas, executando-as com sucesso e demonstra interesse e curiosidade em saber e aprender coisas novas. Demonstra ser muito cuidadosa com os detalhes que coloca nos trabalhos. Adora música e dançar, frequentando as aulas de dança educativa e de expressão musical. A Camila demonstra uma enorme felicidade pois a

sua mãe está grávida de um menino. No entanto, já demonstrou nalgumas situações, comportamentos de chamadas de atenção e algumas birras que não faziam parte do seu comportamento anteriormente. A mãe é Arquiteta e o pai Designer e costumam viajar para o estrangeiro nas férias.

Júlia: 3 anos e 10 meses. A Júlia revela ser uma criança meiga e afetuosa com os colegas e adultos da sala e do colégio. Mostra ser muito alegre, comunicativa e expressiva. Demonstra-se interessada e revela desejo em saber e aprender coisas novas. Demonstra-se autónoma nas atividades pedagógicas e na rotina diária. Empenha-se nas atividades e finaliza-as com sucesso, embora por vezes, por falta de atenção às orientações do adulto, não as faça tão bem. Adora ouvir histórias e participa no seu reconto ativamente. Gosta muito de música e de dançar. Revela interesse pela pintura e expressões artísticas em geral. Participa nas aulas extra-curriculares de expressão musical e dança educativa. É filha única e ambos os pais são Bancários.

Madalena: 3 anos e 7 meses. A Madalena revela ser uma criança extremamente meiga e afetuosa com os colegas e adultos da sala e do colégio. Demonstra ser muito alegre, comunicativa, participativa, respeita a sua vez nas conversas, recontos e registos realizados em grande grupo. Demonstra desejo e curiosidade em aprender coisas novas. Demonstra-se autónoma nas atividades da rotina diária e nas de carácter pedagógico. Empenha-se e finaliza-as sozinha com sucesso. Gosta de ouvir histórias, dramatizações, de música e de dançar. Revela prazer pela pintura com diversos materiais, apresenta um bom raciocínio lógico – matemático e adora brincar com as palavras nas rimas, lengas – lengas, etc. Frequenta as aulas de expressão musical. A Madalena tem um irmão mais novo, com oito meses e gosta muito de ajudar a mãe nos cuidados com o bebé. O pai é Engenheiro do Ambiente e frequentam bastantes vezes a natureza para divertimentos em família e amigos.

Maria: 3 anos e 7 meses. Revela ser uma criança meiga, afetuosa, alegre e muito comunicativa. Tem uma boa relação com os colegas e adultos da sala e do colégio. Demonstra ser interessada e desejo em saber a aprender coisas novas. Revela-se autónoma nas atividades de rotina e diárias e nas de carácter pedagógico que se empenha e finaliza-as com sucesso, exceto quando, por falta de atenção, não ouve as

orientações dadas pelos adultos da sala. Começa a demonstrar alguma agitação motora e dificuldade em estar sentada durante algum tempo. A Maria não tem irmãos. A mãe é Gestora Cultural e o pai Designer. Os pais fomentam muito o gosto pela leitura e fazem, em família, muitas atividades relacionadas com artes.

1.3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Com base nos objetivos de estudo e na questão fundamental, decidiu-se, em conformidade com a Educadora da sala, que seria mais adequado à investigação uma metodologia de natureza qualitativa, centrada na investigação na ação.

Com base na obra de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é uma metodologia bastante utilizada na área da educação. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, ou seja, o investigador observa e analisa, neste caso as crianças, no seu ambiente natural (nas brincadeiras, no desempenho nas atividades, em conversas, etc.), uma vez que o contexto é um dos fatores determinantes do estudo. O seu objetivo principal é compreender o comportamento e as experiências do grupo que foi escolhido para o estudo. É uma investigação descritiva, na medida em que o estudo é apresentado sob a forma de texto e imagens e estão presentes citações que o comprovem e o consubstanciem. Para tal, tal como aconteceu neste presente estudo, houve uma recolha de informação através de fotografia, vídeo-gravação, notas de campo (observação participada) e o discurso dos sujeitos (protagonistas do estudo). Na investigação qualitativa o que é realmente importante é o processo em si e não o produto final. O investigador questiona os intervenientes do estudo de modo a perceber as suas experiências e interpretações do que realizaram, que neste caso se traduz na interpretação – das crianças - dos resultados das atividades que executaram. Há uma interação do investigador com o grupo a estudar, no entanto deve ser uma interação natural e não intrusiva para que não se influencie o grupo. Interessa assim que os indivíduos do estudo se comportem e pensem como o fariam normalmente nos seus ambientes naturais.

Os aspectos éticos são também fatores a ter em consideração numa investigação. É importante identificar assim um conjunto de normas e procedimentos corretos a aplicar durante o estudo. Antes de se iniciar o estudo, cada criança foi autorizada pelos pais / encarregados de educação através de um consentimento informado (para ser consultado em apêndice), a participar na investigação. As

identidades dos protagonistas do estudo estão protegidas através da atribuição de nomes fictícios e nos registos fotográficos, caso apareça a cara da criança, será ocultada para acautelar a sua segurança e privacidade.

1.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Citando Bogdan e Biklen (1994, p. 149),

o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como (...) notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e o que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais, (...).

Para esta investigação, e como meio de recolha de dados perante o trabalho idealizado, foram utilizados os seguintes instrumentos: registos áudio – visuais como é o caso de fotografias e filmagens e notas de campo (observação), onde foram observadas situações chave para a elaboração deste trabalho, nomeadamente para a apresentação e análise interpretativa dos dados.

1.5. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Todas as atividades que o Educador de Infância realiza com as crianças durante a sua prática têm, ou devem ter, uma intencionalidade educativa. O Educador deve garantir à criança um contacto cultural bem como dar-lhe instrumentos que sirvam de base para as aprendizagens que realizará ao longo da vida. As atividades que a criança executa no Jardim de Infância têm de fazer sentido e ser coerentes para que o processo educativo se desenvolva de forma normal e natural. Assim, uma planificação / planeamento das ações permite adequá-las às características da criança e responder às suas necessidades. (ME, 2007)

As atividades desenvolvidas, que estão presentes neste relatório não foram exceção e foram planeadas, numa planificação semanal, que se podem consultar em apêndice, que recaem essencialmente nas áreas de expressão plástica e de literatura.

2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Para a presente investigação foram realizadas quatro atividades com o grupo de crianças onde predomina a expressão plástica e onde se esperava uma influência dos resultados dado o recurso à literatura para a infância. Ou seja, esperava-se que a leitura de uma história se refletisse nos trabalhos de expressão plástica. Temos assim duas sessões de expressão plástica - uma individual e outra coletiva antes de ouvir a história e duas sessões de expressão plástica – uma individual e outra coletiva após a leitura da história.

As atividades individuais foram desenvolvidas com todo o grupo de crianças, no entanto, a análise interpretativa das mesmas recaiu apenas em seis crianças selecionadas pela estagiária – protagonistas do estudo, como já foi referido anteriormente. As crianças selecionadas foram autorizadas (num consentimento informado executado pela estagiária) pelos pais e encarregados de educação a participar neste estudo, onde foram recolhidas informações das mesmas através de fotografias e notas de campo. Já as atividades de carácter coletivo foram realizadas apenas pelo grupo de crianças selecionado.

As atividades foram realizadas ao longo de três semanas, às terças e quintas-feiras no período da manhã, com a supervisão da estagiária, na mesa circular onde se encontrava o grupo selecionado, ou seja, os protagonistas do estudo, pela Educadora cooperante e pelas Auxiliares da Ação Educativa que supervisionaram o restante grupo de crianças.

2.1. SESSÃO I: COMPOSIÇÃO PLÁSTICA LIVRE INDIVIDUAL ANTES DA LEITURA DA HISTÓRIA

Reuniu-se, no tapete, todo o grupo de crianças e foi-lhes comunicado que teriam de executar uma pintura de carácter livre, utilizando as tintas guache que tinham à disposição. As crianças foram organizadas em três mesas de trabalho (um grupo de seis crianças – os protagonistas do estudo - numa mesa circular, um grupo de onze crianças numa mesa oval e o restante grupo de dez crianças noutra mesa oval). Cada mesa de trabalho estava dotada de vários boiões de tinta guache de várias cores (amarelo, azul, vermelho, magenta, verde, roxo, castanho), pincéis, e cada criança tinha uma folha A3 de papel manteiga (material este, cedido pela instituição) para poder executar a sua composição de pintura livre.

O grupo selecionado para o estudo encontrava-se na mesa circular e, para além das tintas guache, pincéis, e folhas de papel manteiga, estava dotado também de papel de lustro de várias cores, tesouras e cola em batom. Os protagonistas do estudo realizaram assim uma composição plástica com recurso às duas técnicas de expressão plástica – a pintura e o recorte e colagem. Sob a supervisão da estagiária, as crianças executaram recorte livre em papel de lustro, colaram-nos na folha de papel manteiga e completaram a composição utilizando as tintas guache. Ao longo da sessão, a estagiária foi tomando algumas notas, resultado da observação que realizou no decorrer do trabalho. Observou-se se as crianças partilhavam o material, se discutiam ideias, se analisavam o trabalho dos colegas, se comunicavam entre si.

O restante grupo de crianças executou assim a sua pintura livre e em cada trabalho pôde ler-se “Pintura livre antes da leitura da história”. Já nos trabalhos do grupo selecionado, pôde ler-se “Composição plástica livre antes da leitura da história”.

2.2. SESSÃO II: PINTURA LIVRE COLETIVA ANTES DA LEITURA DA HISTÓRIA

Juntou-se novamente o grupo selecionado na mesa circular que se encontra na sala de atividades. Na mesa de trabalho, as crianças puderam encontrar uma folha grande de papel *kraft* e vários boiões com tintas guache de várias cores e pincéis. Pediu-se para criassem uma pintura em grupo, como uma equipa. As crianças assumiram logo papéis e distribuíram tarefas. Houve alguns conflitos entre duas crianças porque ambas queriam liderar o trabalho e fazer valer a sua vontade. Inicialmente, cada criança tinha uma ideia sobre aquilo que ia pintar, mas assim que duas crianças decidiram o que fazer todos optaram por seguir a opção das colegas, à exceção de uma criança que fez valer a sua vontade e expressou o seu desejo daquele momento.

2.3. SESSÃO III: HISTÓRIA ADAPTADA “O QUADRO MAIS BONITO DO MUNDO”

Quando se começou a pensar nas atividades a desenvolver, houve logo um livro que se destacou quer pelo gosto pessoal pelo mesmo, quer em termos de conteúdo – história e ilustrações. Escolheu-se assim o livro “O quadro mais bonito do

mundo”, de Miquel Obiols e Roger Olmos, editado pela Kalandraka. É um livro sobre pintura e arte que recria o mundo artístico de Joan Miró e leva o leitor a embarcar num viagem cheia de imaginação, onde cinco manchas de cor selvagens fogem do estúdio do pintor. Há uma fusão da linguagem plástico-literária que vai ao encontro do tema central desta investigação. Para além de dar a conhecer um pouco de Miró, nesta obra predominam autênticos jogos de cor e luz capazes de alimentar a imaginação de crianças e adultos.

Assim, a pedido da Educadora da sala e como ponto de partida para o último ponto do projeto educativo da instituição a ser trabalhado pelo grupo, adaptou-se a história “O quadro mais bonito do mundo” ao tema em questão – as regiões de Portugal, que pode ser consultado em apêndice. Decidiu-se assim mudar a rota das manchas de tinta que Miró caçou e, em vez de embarcarem para Barcelona e em vez de dançarem a dança da gelatina, dançaram o corridinho algarvio, embarcaram no cais de Faro rumo a Loulé, Olhão e Tavira e decidiram escalar a Serra do Caldeirão rumo ao Alentejo pintando tudo por onde passaram. (história adaptada em apêndice)

Reuniu-se todo o grupo de crianças da sala para ouvirem a história. O grupo estava organizado em círculo, nas almofadas onde normalmente se juntam para conversas em grande grupo com a Educadora. A história foi contada com o recurso ao *power point* que se podia observar através da projeção deste na tela branca. Depois, e ainda em grande grupo, explorou-se a história onde incluiu o reconto da mesma pelas crianças – a maioria do grupo quis recontar a história aos colegas, o toque no livro – todos puderam folhear o livro e observá-lo com atenção (as suas imagens e o esquema de cores presente nas ilustrações). Falou-se um pouco acerca do personagem principal da história – o artista Joan Miró (a sua nacionalidade, a sua profissão). À medida que as crianças iam recontando a história, a estagiária foi escrevendo numa cartolina o que as crianças diziam para colocar o registo escrito junto às pinturas executadas anteriormente, que se pode consultar nos anexos.

2.4. SESSÃO IV: PINTURA LIVRE INDIVIDUAL DEPOIS DA LEITURA DA HISTÓRIA

Reuniu-se o grupo de crianças nas almofadas e foi-lhes dito que iriam sentar-se nos seus lugares para executarem outra pintura livre com as tintas guache que tinham à disposição. O grupo distribuiu-se assim pelas mesas ovais e o grupo selecionado ocupou a mesa circular. Tal como da primeira vez, as mesas estavam

dotadas de tintas guache e pincéis e folhas de papel manteiga. Em cada trabalho pôde ler-se “Pintura livre depois de ouvir a história”. Sob a supervisão da estagiária, que apenas se focou mais na mesa circular onde se encontrava o grupo de protagonistas do estudo, as crianças fizeram a sua pintura e correu de forma esperada e semelhante à primeira sessão.

2.5. SESSÃO V: PINTURA LIVRE COLETIVA DEPOIS DA LEITURA DA HISTÓRIA

Tal como aconteceu na segunda sessão, pediu-se novamente às crianças que fizessem uma pintura coletiva. Relembro que a pintura livre coletiva foi executada apenas pelo grupo selecionado. Estavam organizadas na mesma mesa circular tal como nas outras sessões. As mesmas crianças que lideraram o trabalho coletivo anterior mantiveram-se as mesmas e decidiram o que o restante grupo deveria pintar. Todos concordaram com as decisões e empenharam-se no trabalho.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Todas as atividades desenvolvidas foram de carácter livre, onde a criança pôde fazer a sua composição plástica livremente sem a orientação da estagiária, sem temas definidos e condicionalismos. Tal como Stern (1977) defende, o importante das representações que a criança executa é a concretização das sensações em formas e cores – *formas simbólicas*, e não o sentido figurativo de imagens (sol, animais, casas...). A liberdade dada neste tipo de atividades faz com que a criança seja capaz de exprimir, de forma mais pura e natural, aquilo que sente.

3.1. SESSÃO I: COMPOSIÇÃO PLÁSTICA LIVRE INDIVIDUAL ANTES DA LEITURA DA HISTÓRIA

A primeira sessão correu bastante bem. As crianças envolveram-se no trabalho de forma positiva, comunicaram entre si, fizeram juízos de valor aos trabalhos dos colegas, como por exemplo “Estás a cortar muito bem!”. Interagiram umas com as outras, desde pedir uma tinta que não estava logo ao alcance, pedir emprestado uma cola, ou até perguntar ao colega se achava que o seu trabalho estava bonito.

Ao longo da sessão a estagiária supervisionou o decorrer do trabalho, interagindo com as crianças de forma a que cada uma delas se exprimisse o mais intensamente possível, para que não existissem muitas distrações e que não fugissem do objetivo principal do trabalho que estavam a executar. Tal como Stern (1977) defende, é importante o Educador assumir esta responsabilidade, uma vez que a criança precisa de sentir o encorajamento deste e sentir que a compreendem. Foram dadas algumas sugestões às crianças, sem nunca influenciar diretamente as suas decisões para não agir na composição que estavam a executar, mas sim através de palavras motivadoras e de estímulo à criatividade de cada uma.

As crianças tiveram assim de executar uma composição plástica utilizando dois tipos de material – o papel de lustro e a tinta guache, o que foi um desafio, já que como Gloton e Clero (1973) nos sugerem, que este é um tipo de “jogo – trabalho”. O facto de existirem dois tipos de materiais distintos fez com que as crianças descobrissem novos elementos, desenvolvessem a sua atividade mental, pois tiveram de conciliar o uso das duas mãos, o recortar com a tesoura, usar a cola, pegar no

pincel e molhar na tinta. Cada instrumento permite à criança um tipo de expressão específico. Citando Stern (s/d, p. 46),

O mundo plástico da criança é um conjunto de signos, símbolos e leis com os quais joga segundo as necessidades provocadas pelos seus sentimentos. Se dizemos que ela joga, é porque a sua criação obedece precisamente às regras de um jogo.

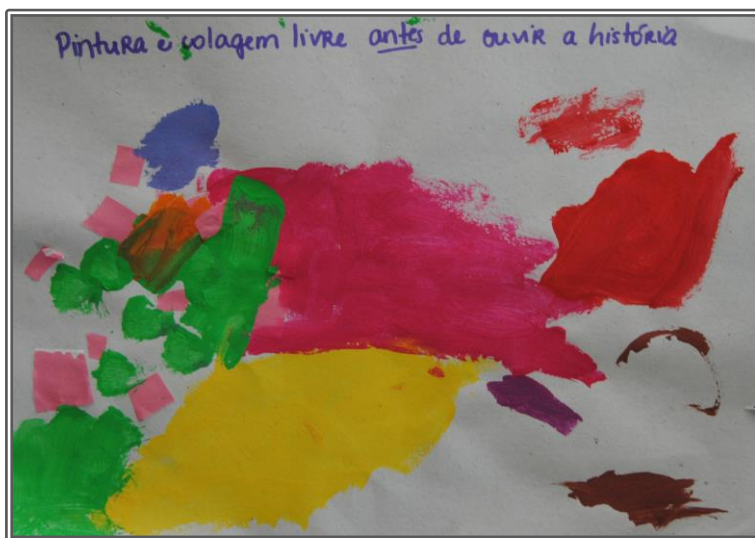
Em linhas gerais, e com base num quadro de Gloton e Clero (1973, p. 110) que nos mostra a relação entre a personalidade da criança e o seu desenvolvimento intelectual, os trabalhos executados refletem algum egocentrismo característico da faixa etária em que se inserem, e, a nível intelectual, um certo pensamento subjetivo e global, alguma falta de lógica, raciocínio disperso, embora com consciência do espaço e um grande prazer do jogo.

Podemos verificar também, num nível geral, que as crianças se encontram, segundo Stern (1977) e Rodrigues (2002) num *fase prefigurativa*. Quer isto dizer que ainda predomina a garatuja. De acordo com os autores, a criança pinta a folha cobrindo-a de traços de cores, sem figurar ainda objetos determinados. A criança junta cores, tem uma maneira própria de traçar e isso traduz a sua personalidade. No entanto, a criança que fez a pintura é capaz de identificar e reconhecer elementos que ela própria executou, quer nas garatuja ou nos aglomerados de tinta presentes no seu trabalho.

Embora tenha sido um trabalho individual, as crianças estavam dispostas numa mesa circular, lado a lado. É possível observar que os trabalhos executados pelas crianças que estavam posicionadas ao lado umas das outras, estão com formas similares. No entanto, na observação realizada, pôde-se verificar que o Guilherme foi uma criança que se manteve com um ritmo de trabalho regular e não foi influenciado pelos colegas. Não quer isto dizer que o facto das crianças se influenciarem umas às outras seja negativo. Apenas se encontraram sinais, elementos, motivos e formas de expressão em comum nos seus trabalhos. Esta padronização, tal como Stern (1977) afirma, é uma prova de participação, é a utilização de um bem comum. Afinal, nenhuma criança pintou na folha de nenhum colega e como disse Pierre Luquet, em Cardoso e Valssassina (1988, p. 82), “a criança pode, evidentemente, aprender imitando, mas não aprende a exprimir-se pela imitação.” O que a criança vê no trabalho do colega, é muitas das vezes, o ponto de partida para o seu trabalho.

No fim, quando todos acabaram as suas composições, a estagiária juntou-se com cada criança individualmente e foi-lhes pedido que falassem sobre o seu trabalho. Seguem-se as imagens dos trabalhos realizados pelas crianças, que nos mostram em termos reais o que as linhas teóricas anteriores nos indicaram.

Composição da Júlia:



Júlia: “Eu pintei com vermelho, cor de rosa, amarelo, lilás, castanho, roxo. Colei alguns papelinhos. Estão mal pintados mas não faz mal. Gostei de fazer o trabalho”.

Imagem 1: Composição da Júlia

Como podemos observar na composição desta criança, foram utilizadas grandes manchas de tinta coloridas bem distribuídas pelo espaço, havendo maior densidade no lado esquerdo da folha. A Júlia não representou um objeto em concreto mas quis mostrar o jogo de cores que escolheu, bem como salientar o facto de ter recortado e colado “papelinhos”.

Composição da Maria:



Imagem 2: Composição da Maria

Maria: “*Eu pintei o papel todo porque estava a pensar num presente para a minha mãe. O papel está todo pintado porque fiz uma sala grande. Usei todas as cores que estavam lá e não vê, aqui estes recortes soltos? São para ficar mesmo assim, fica bonito*”.

A composição da Maria, tal como nos dizem Gloton e Clero (1973), mostra-nos claramente um pensamento subjetivo, falta de lógica e um raciocínio disperso. A Maria diz-nos que pintou a folha toda para um fim, mas depois contradiz-se e dá-nos outra solução para aquilo que executou. O facto de ter afirmado que os “*recortes soltos são para ficar mesmo assim*”, põe em evidência que é uma criança já com algum sentido de estética, com gosto e sabe apreciar que, daquela maneira, fica belo para si própria.

Composição da Madalena:



Imagem 3: Composição da Madalena

Madalena: “*Eu fiz aqui uma bola castanha, grande. Depois fiz aqui um escorrega vermelho, fiz aqui isto, que são umas bolas pequeninas. Depois fiz umas riscas e outro escorrega verde e mais bolas cor de laranja. Colei alguns papelinhos*”.

vermelhos, mas comecei a pintar aqui por cima e como gostei mais apaguei os papelinhos com o pincel. Fiz ainda aqui outro escorrega com baloiços e um túnel”.

No caso da Madalena e de acordo com Stern, é possível assistir a dois momentos no ato criador, ou seja, um dupla criação: há primeiro uma formação de manchas que podem ter vários tamanhos, formatos e cores, que é o suporte do trabalho, e de seguida há uma sobrecriação de um objeto imaginário a partir dessas manchas. No seu trabalho, a Madalena expressou o objeto “bola” algumas vezes, no entanto, isto não quer dizer que haja falta de imaginação ou que a criança esgotou a sua criatividade, mas que revela uma organização sistemática do espaço (folha).

Como observa Stern (1977), as formas representadas não enchem toda a folha de papel e por isso são mais precisas e objetivas. Foi também observado, tal como Gloton e Clero (1973) referem, que a Madalena usou muitas vezes as mãos (o dedo indicativo) para espalhar a tinta, o que constitui uma aprendizagem natural da criança e uma melhor descoberta do material, onde há um prazer extraído desses atos.

Composição do Mateus:



Mateus: “Neste trabalho eu trabalhei muito porque gosto. Usei amarelo, vermelho e o resto com papelinhos porque gosto de ver assim as cores. Podemos fazer mais outro dia?”.

Imagem 4: Composição do Mateus

O Mateus também fez questão de expor o jogo de cores que utilizou. Fez uma composição bastante colorida e integrou muito bem os diferentes materiais no espaço. Quando terminou a sua composição, ficou ao pé de um colega e valorizou-o bastante: “Estas cores assim ficam muito bem, mas olha que tens mais espaço aqui!”. Nota-se

que é uma criança com algum sentido estético e ao longo do trabalho teve em atenção a conjugação de cores bem como a apreciação da composição dos colegas.

Composição do Guilherme:



Imagem 5: Composição do Guilherme

Guilherme:

“Fiz o Guilherme e o pai.”

O Guilherme foi a última criança a terminar a sua composição. Seguiu sempre o seu ritmo de trabalho regular, construindo cada elemento com moderação.

À medida que as restantes crianças iam terminando o trabalho e iam saindo da mesa de trabalho, notou-se que o Guilherme estava mais concentrado e com mais inspiração. Notou-se mais calma, pois estava mais silêncio e menos agitação na sala de atividades, o que fez com que o Guilherme se sentisse mais seguro e confiante no trabalho que estava a executar. Durante a execução do trabalho, o Guilherme chamava a atenção da estagiária para lhe relembrar que estava a pintar *“eu e o pai”*. Uma tentativa de valorizar o “Eu”, traduzindo um claro egocentrismo com vista a reforçar o forte elo de ligação entre ele e o pai.

Na sua composição, o Guilherme usou essencialmente duas cores – o azul, presente nos recortes que fez do papel de lustro, e o cor de rosa, num aglomerado descentrado do lado direito da folha. Há uma divisão de tipos de material na folha – de uma lado os recortes em papel de lustro e do outro a pintura em guache. O uso abundante do cor de rosa pode significar carinho e afeto, uma vez que é do senso comum que a cor rosa simboliza sentimentos de amor, afeto, compaixão.

Composição da Camila:



Camila: *“Eu fiz muitas riscas com muitas cores. Fiz esta grande verde, lilás, cor de laranja e uma pequenina, que é uma casa, de castanho. Também fiz umas risquinhas de amarelo”.*

Imagem 6: Composição da Camila

Observando a composição da Camila, podemos ver que utilizou todo o espaço para pintar grandes manchas de tinta. É uma composição bastante densa e é possível observar que a Camila recortou livremente elementos em papel de lustrado que se fundem no resto da sua composição.

Algumas notas acerca dos resultados obtidos:

Em todas as composições de pintura e colagem livres é possível verificarmos que as crianças expressaram um pouco das suas vivências pessoais. Utilizaram, talvez, as cores com que mais se identificam, retrataram presentes para as mães e o afeto com os pais (as relações familiares), idas ao parque com escorregas e balanços. Sem qualquer estímulo dado antes, ou seja, sem terem sido submetidas a ouvir histórias ou músicas, a assistir a um bailado ou a uma peça de teatro, as crianças recorreram às suas experiências do dia a dia ou a algo que desejavam - ir ao parque ou passar algum tempo quer com a mãe quer com o pai.

Segue-se uma tabela sintetizada onde é possível observar as categorias que foram tidas em conta para a realização da análise interpretativa dos resultados.

DADOS RELATIVOS ÀS COMPOSIÇÕES DAS CRIANÇAS – ANTES DA LEITURA DA HISTÓRIA

Categorias		Protagonistas do estudo					
		Júlia	Maria	Madalena	Mateus	Guilherme	Camila
• Grandes manchas de tinta		✓	✓			✓	✓
• Pequenas manchas de tinta				✓	✓	✓	
• Espaço muito preenchido e denso			✓				✓
• Espaço equilibrado		✓		✓	✓		
• Espaço pouco preenchido							
Escolha de cores	• Poucas cores					✓	
	• Muitas cores	✓	✓	✓	✓		✓
• Elementos ordenados		✓		✓			✓
• Dupla criação			✓	✓			
• Perspetiva afetiva			✓			✓	
• Uso das mãos / dedos				✓			

Tabela 1: Dados relativos às composições das crianças antes da leitura da história

3.2. SESSÃO II: PINTURA LIVRE COLETIVA ANTES DA LEITURA DA HISTÓRIA

Segundo Sousa (2003, p. 209), um grupo “é um conjunto de pessoas cujo comportamento de cada uma está sujeito a influências recíprocas, repercutindo-se as ações de cada uma sobre as das outras.”

O Educador de Infância deve incentivar o trabalho em grupo como estratégia de formação do caráter da criança, quer na adaptação ao grupo, quer ao sentimento de respeito pelo outro.

De acordo com Gloton e Clero (1973), a atividade criadora autêntica da criança não acontece quando há um isolamento social, encerrado em si mesmo, sem recursos para alimentar a criatividade, mas sim, onde haja uma interação social, onde haja comunicação. Descobrir o outro é uma necessidade da criança para que se possa construir a si própria, se conhecer e é na vida em grupo e nas relações que estabelece que a descoberta acontece. Segundo Stern (s/d), o grupo comporta-se como um indivíduo e tem uma personalidade que é nada mais do que a junção das personalidades de cada elemento do grupo.

Em crianças em idade pré-escolar é importante o trabalho entre pares. É bastante positivo no desenvolvimento cognitivo e enquanto educação social que se estabelece no seio do grupo. A interação é um fator determinante na promoção do desenvolvimento humano e é uma das ideias básicas da teoria de Vygotsky. Segundo ele, a interação social está intimamente ligada à formação da personalidade e do Outro na construção do Eu. Vygotsky defende assim a teoria da *Zona de Desenvolvimento Proximal*¹², que consiste na existência de uma área potencial do desenvolvimento cognitivo, definida como distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. Ou seja, crianças que não sejam capazes de resolver problemas independentemente, quando organizadas em pares ou grupos mais capazes, isto é, que sejam capazes de resolver problemas independentemente, apresentam maior sucesso em gerir resoluções solicitadas.

¹² Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas in Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, pp. 273 – 291, por Carlos Nogueira Fino.

Com base nas dinâmicas e interações que ocorrem no seio de um grupo e com a intencionalidade de se verificar se em grupo as suas escolhas eram condicionadas, propusemos às crianças que trabalhassem em equipa com um fim comum – executar uma pintura livre.

Registou-se que houve liderança por parte de duas crianças que conseguiram levar o restante grupo a agir à sua maneira. Decidiram assim pintar uma floresta com muitas cores, onde cada um colocou o seu cunho pessoal, sem se desviarem muito do “mote lançado” pelos líderes. Houve, no entanto uma das crianças, o Guilherme, que não foi condicionado pelas restantes crianças e executou um trabalho independente dos colegas. A atitude do Guilherme não foi bem aceite pelas outras crianças, pois como uma delas disse: “a pintura é de equipa e temos de fazer todos o mesmo.” Isto mostra-nos que o conceito de grupo e equipa já está interiorizado naquelas crianças e que já conseguem assumir sentido de responsabilidade na execução das atividades propostas.

Segue-se uma imagem do produto final com os respetivos comentários das crianças, já que uma vez mais lhes foi pedido que falassem acerca do trabalho.



Imagem 7: Pintura livre coletiva

Maria: *“Fiz uma floresta. Pinte um boneco que é uma fada. Fiz um tronco de uma árvore”.*

Madalena: *“Fiz uma floresta. Desenhei um lobo mau e depois foi uma gaiola por cima do lobo mau, para o lobo mau não fazer mal a ninguém. Pinte árvores e o G.”*

fez ali ele, mas não era isso que era para fazer, era uma floresta porque todos fizeram a floresta menos o G.”.

Júlia: *“Fiz a floresta e fiz um lobo”.*

Guilherme: *“Fiz o G. L. Pinteí de verde e laranja mas queria pintar mais”.*

Mateus: *“Pinteí uma floresta sé e também árvores”.*

Camila: *“Fiz muitas árvores e passarinhos a cantar”.*

Algumas notas:

Mais uma vez as crianças decidiram retratar o seu universo de fantasia característico da faixa etária em que se encontram. Uma vez que a ideia partiu de uma ou duas crianças do grupo, podemos supor que teria sido uma experiência pessoal vivida (uma floresta com muitas árvores e flores) aliada à fantasia que as histórias e filmes para crianças transmitem (as fadas e gaiolas para caçar lobos).

3.3. SESSÃO IV: PINTURA LIVRE INDIVIDUAL DEPOIS DA LEITURA DA HISTÓRIA

Recuando aos objetivos principais e à afirmação central deste trabalho de investigação – “A educação pela arte promove positivamente a imaginação e criatividade das crianças”, esperava-se que as crianças fossem influenciadas em termos de uma maior imaginação e criatividade pela história que ouviram e que foi explorada.

No nosso entender isso pôde ser constatado, tendo as seis crianças executado uma pintura onde utilizaram as cores representadas na história bem como alguma situação alusiva à mesma. Importa lembrar que a pintura era de caráter livre, tal como nas sessões anteriores, sem temas nem condicionalismos. O restante grupo de crianças (uma grande parte) recorreu às cores que estavam presentes na história, no entanto, algumas crianças não foram nada influenciadas pela história e pintaram um aglomerado de manchas usando por vezes, apenas uma cor. No fim da execução das pinturas foi pedido individualmente a cada criança (do grupo selecionado), que falasse sobre o seu trabalho.

Pintura da Júlia:



Júlia: “Fiz o pintor e as suas manchas.”

Imagem 8: Pintura da Júlia

Pintura da Maria:



Maria: “As manchas estavam no estúdio de Miró.”

Imagem 9: Pintura da Maria

Pintura da Madalena:



Imagem 10: Pintura da Madalena

Madalena: “São as manchas da história a fugir do Miró. O Miró estava a tentar apanhar a mancha cinzenta.”

Pintura do Mateus:



Imagem 11: Pintura do Mateus

Mateus: “As tintas fugiram pela porta”.

Pintura do Guilherme:



Guilherme: “São muitas cores que pintaram tudo”.

Imagem 12: Pintura do Guilherme

Pintura da Camila:



Camila: “Fiz muitas cores da história – vermelho, amarelo, cor de rosa, verde e preto.”

Imagem 13: Pintura da Camila

Algumas notas acerca dos resultados obtidos:

É bastante interessante observar que todas as crianças executaram as suas pinturas com base na história que ouviram anteriormente. As pinturas das crianças

retratam memórias da história ouvida pois representam o esquema de cores lá existente bem como o discurso das próprias crianças remete para a personagem principal da história e ao tema central da mesma.

Segue-se uma tabela sintetizada onde é possível observar as categorias que foram tidas em conta para a realização da análise interpretativa dos dados.

DADOS RELATIVOS ÀS COMPOSIÇÕES DAS CRIANÇAS – DEPOIS DA LEITURA DA HISTÓRIA

Categorias		Protagonistas do estudo					
		Júlia	Maria	Madalena	Mateus	Guilherme	Camila
• Grandes manchas de tinta		✓	✓	✓	✓	✓	✓
• Pequenas manchas de tinta		✓		✓			
• Espaço muito preenchido e denso		✓	✓	✓	✓	✓	✓
• Espaço equilibrado							
• Espaço pouco preenchido							
Escolha de cores	• Poucas cores						
	• Muitas cores	✓	✓	✓	✓	✓	✓
• Elementos ordenados		✓	✓	✓	✓	✓	✓
• Dupla criação							
• Transparência							
• Perspetiva afetiva							
• Uso das mãos / dedos							

Tabela 2: Dados relativos às composições das crianças depois da leitura da história

3.4. SESSÃO V: PINTURA LIVRE COLETIVA DEPOIS DA LEITURA DA HISTÓRIA

Tal como aconteceu na sessão coletiva antes de ouvir a história, as crianças reuniram-se em grupo e, com recurso apenas a um suporte para a pintura, tiveram de novamente agir com uma equipa e executar uma composição livre. Uma vez que esta sessão foi pedida logo após a sessão individual, as crianças disseram praticamente em uníssono “*Vamos pintar as manchas de tinta do Miró!*”. Prontamente pegaram nos pincéis e iniciaram a sua composição livre coletiva. Do mesmo modo que nas sessões anteriores, foi pedido a cada criança que falasse um pouco do que pintou. Segue-se o trabalho executado pelo grupo e os comentários das crianças.



Imagem 14: Pintura livre coletiva

Júlia: “*Fiz as manchas do pintor e o pintor Miró.*”

Maria: “*Eu desenhei muitas manchas verdes e rosa.*”

Madalena: “*Eu desenhei muitas manchas de azul escuro, amarelo, rosa e depois ainda pinte de cor de laranja.*”

Mateus: “*Fiz o trabalho de vermelho, amarelo, laranja, verde e cinzento.*”

Guilherme: “*Eu pinte cores. Amarelo, preto e azul.*”

Camila: “*Fiz muitas cores da história.*”

Algumas notas relativas à pintura das crianças:

Nesta pintura coletiva após a leitura da história as crianças voltaram a representar o tema da história, a representar o esquema de cores. Ainda que tenham utilizado cores que não estivessem presentes no tema central do livro, a ideia das manchas de tinta que por onde passavam pintavam tudo, está bem presente.

CONCLUSÕES

Uma vez terminado o enquadramento teórico – concetual desta investigação, e para concluir a parte do estudo empírico, resta-nos apresentar as conclusões do trabalho realizado. Para tal, recordemos a afirmação central desta investigação: “A educação pela arte promove positivamente o desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança” face ao trabalho desenvolvido e aos resultados obtidos, achamos estar em condições de poder afirmar que sim, uma educação em que a base é a arte pode promover positivamente a imaginação e criatividade da criança.

O estudo empírico desta investigação teve como base a análise interpretativa dos dados resultantes das atividades desenvolvidas com as crianças. Quer os protagonistas, quer os participantes do estudo desenvolveram as suas pinturas livres e foi possível assistir, na maior parte dos casos, a uma influência por parte da história ouvida, tal como o previsto. Esperava-se que nas sessões após a leitura da história as crianças fossem influenciadas pela mesma e isso pôde ser verificado. Apesar da análise interpretativa dos dados ter sido feita apenas num grupo de crianças aos quais designámos “protagonistas do estudo”, foi possível observarmos que todo o grupo de crianças, exceto uma ou duas, foi influenciada pela história nas sessões de pintura livre que se seguiram.

Na realidade, foi-nos possível comprovar que quanto mais submetemos as crianças a novas experiências, tendo em conta a educação pela arte que como temos vindo a ver ao longo deste trabalho engloba uma série de expressões, mais o desenvolvimento da criança é integral e harmonioso. No caso desta investigação, uma vez que foram proporcionadas às crianças novas experiências – a exploração de um livro novo e tudo o que lhe está implícito: história e ilustrações, fez com que cada criança aumentasse o seu leque de experiências que contribuirão para a sua imaginação e criatividade futuras.

A expressão livre, é, de facto, um dos fatores mais importantes no desenvolvimento integral da criança. Permite-lhe desenvolver a imaginação, a criatividade, tornando-o num ser sensível, na medida em que é capaz de ajudar a conhecer-se a si e ao outro, aceitando e respeitando as características e personalidade de cada um, os seus desejos e sentimentos.

Como cidadã e como profissional, defendo que a escola deve ajudar a educar indivíduos ativos, capazes de pensar por si próprios, assumir os seus próprios atos

com responsabilidade e auto – confiança. No entanto, infelizmente, o que acontece muitas vezes, é que as crianças desenvolvem comportamentos passivos, perdendo o poder de iniciativa, não conseguindo crescer e desenvolver-se pelos seus próprios meios. É a sua família, o estabelecimento de ensino e a sociedade que deverão desenvolver um pensamento convergente, lógico e objetivo. Infelizmente, o que acontece muitas vezes, é que não há a preocupação de zelar pela singularidade de cada um, optando-se por um modelo padronizado onde todas as crianças estão inseridas, gerando-se mais um grupo, semelhante a tantos outros, como se de instrumentos mecanizados se tratasse. É então dever do Educador fomentar o pensamento singular e subjetivo da criança, uma vez que o principal objetivo da educação é o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

A educação pela arte permite que a criança se exprima livremente exteriorizando os seus sentimentos, emoções e ideias. Permite-lhe uma relação entre a expressão e a imaginação criativa. O contacto com a arte ajuda a libertar a criança de preconceitos, aceitando com naturalidade a diferença e o outro. Segundo Sousa (2003), uma educação que seja baseada em objetivos expressivos contribui também para a manutenção de uma vida mental saudável, pois as atividades educativas expressivas (expressões plástica, musical, dramática, etc.), permitem uma homeostasia, ou seja, um equilíbrio dinâmico do organismo que tem uma ação preventiva em relação a problemas psicológicos.

Com a realização deste trabalho acredito ainda mais que através das artes, nomeadamente as artes plásticas, a música, a dança, a literatura e a expressão dramática, sempre num ambiente disciplinado mas descontraído e com um relacionamento de confiança com o Educador, a criança desenvolve naturalmente e espontaneamente as suas capacidades cognitivas e emotivas, enriquece o seu mundo na medida em que conhece outros mundos e muito importante ainda, constrói a sua personalidade.

REFLEXÃO FINAL

Chegou finalmente o momento tão esperado desde há cinco anos atrás. O momento em que alegremente e com muito orgulho me posso dizer Educadora de Infância. Foram anos de muitas aprendizagens, de muito trabalho e dedicação, de avanços e recuos, dúvidas e certezas. É uma conquista pessoal mas que será decerto a porta para o meu futuro, a profissão que tive o privilégio de escolher.

Foi ao longo destes anos, principalmente dos três últimos, em que foram realizados os estágios supervisionados e onde foi possível partir para a ação, fazer, que é como quem diz em bom português “pôr a mão na massa”, que levo comigo as aprendizagens mais significativas. Aprendi pela tentativa-erro, por mim própria, a testar os meus limites, a minha criatividade, a minha capacidade de conduzir um grupo de crianças a aprendizagens enriquecedoras e participar no desenvolvimento de cada uma delas. Mas este caminho não o fiz sozinha, mas sim com a oportunidade que tive em partilhá-lo com excelentes profissionais desde os professores da universidade aos educadores de infância, técnicos e auxiliares das escolas onde fiz a minha prática pedagógica.

Ser Educador de Infância é ser um modelo, é participar no desenvolvimento e crescimento das crianças, é amá-las e respeitá-las, é ter gosto e a sensação de dever cumprido no final de cada dia de trabalho, apesar de alguns dias poderem não ter corrido assim tão bem. Porque, para além disso somos humanos, temos sentimentos e emoções, temos dias bons e dias menos bons como qualquer outra pessoa. Também não é um caminho para percorrer sozinho. Por trás de tudo isto está muito trabalho e empenho, estão equipas que trabalham para o mesmo fim. Equipas pedagógicas, relações entre colegas, trabalho em equipa, famílias e a comunidade em que estamos inseridos - a educação da criança passa pela junção e empenho de todos estes agentes educativos.

A experiência que adquiri ao longo do meu percurso académico mostrou-me que ser Educador de Infância é estar em constante formação, é reciclar conhecimentos, é procurar novas técnicas, novos materiais, é alargar horizontes. É refletir criticamente o nosso próprio trabalho e melhorá-lo pois o principal objetivo é sempre a criança. É investigar, é questionar, é querer saber sempre mais.

Proporcionar ao grupo de crianças um ambiente propício a novas aprendizagens e enriquecedor é fundamental. Dar material para a criança explorar

livremente, poder questionar-se, fazer as suas próprias analogias. A arte pode e deve fazer parte de cada um dos cantinhos / áreas da sala de atividades. O Educador de Infância pode e deve dinamizar atividades com intencionalidade pedagógica com vista a educação pela arte, que como temos vindo a ver ao longo deste trabalho constitui uma série de benefícios no desenvolvimento integral da criança, no desenvolvimento equilibrado da sua personalidade.

Esta investigação despertou ainda mais o meu interesse pessoal por arte aliada à educação. Sempre achei que a arte deveria fazer parte das bases educativas, assumindo-se como um espaço onde sejam proporcionadas às crianças novas experiências, a expressão livre e o jogo, respeitando as suas características naturais e espontâneas de forma a que a criança desenvolva uma personalidade equilibrada, estimulando a imaginação e criatividade. A arte deveria ser integrada na componente pedagógica do Educador de Infância e ser integrada no processo educativo como uma componente transversal e integradora.

As observações realizadas na instituição correram bastante bem, no entanto, por ser um grupo de crianças muito numeroso (cerca de vinte e sete crianças) e algumas crianças muito novas, o tempo em grande grupo foi escasso. Muitas atividades com técnicos nos períodos da manhã e da tarde, rotinas longas e demoradas, fez com que dificultasse o meu trabalho na implementação das atividades. Sei que todos foram receptivos ao meu trabalho, a Educadora de Infância facultou-me todas as informações necessárias sem qualquer problema e os pais também nos viram como um elemento participativo da sala de atividades dos seus filhos.

Termina assim esta etapa e estou preparada para que novas portas se abram em direção ao meu futuro profissional para poder fazer aquilo que realmente me dá prazer. Fazer um bom trabalho com as crianças, marcar a vida de cada uma delas, sentir e ver que a missão foi cumprida. Como nos diz Alice Vieira in “Um breve recado para as educadoras de infância”: “Resumindo: elas vão fazer-te feliz para o resto da tua vida.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil – linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carreira, J. (2013). *A Arte: uma viagem mágica com Miró* (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Recuperado de: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5083/1/A%20Arte%2c%20uma%20viagem%20mágica%20com%20Miró.pdf>
- Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A actividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gomes, B.; Homem, C.; Montalvão, R. (2009). A Importância da Criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância, N.º 88.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a Criança*. Lisboa: Raiz Editora
- Kowalsky, I. (2012). *Criatividade e educação estética na infância*, in *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância, N.º 96.
- Ludke, Menga & André, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda.
- Martins, P. (1993). *Introdução à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (textos de apoio)*. Universidade do Minho.
- ME (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Edições 70.

- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições ASA
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stern, Arno (1977). *Iniciação à educação criadora*. Lisboa: SOCIOCULTUR – Divulgação Cultural, Lda.
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vygotsky, Lev (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.

ANEXOS

ANEXO 1: REGISTO ESCRITO DA HISTÓRIA ADAPTADA E SUA RESPECTIVA IMAGEM

“O quadro mais bonito do mundo”

O artista da história era Miró.

Haviam cinco manchas de cor. Amarelo, vermelho, verde, azul, preto.

As manchas começaram a dançar muito rápido. O Miró zangou-se e elas assustaram-se. As cores colaram-se ao teto porque Miró deu uma chicotada. Com o susto as manchas transformaram-se em: sol, passarinho, papagaio, lua e mulher.

As manchas fugiram por debaixo da porta. E pintaram tudo.

As cores apanharam o barco no cais de Faro. Pintaram o mar e ficou colorido. As manchas queriam pintar Portugal. Pintaram Faro, Tavira, Olhão e Loulé.

As tintas fugiram para uma montanha muito alta. Porque Miró queria apanhá-las. Eles foram no helicóptero.



APÊNDICES

APÊNDICE 1: CONSENTIMENTO INFORMADO

CONSENTIMENTO INFORMADO

Olá Pais e Encarregados de Educação!

Eu, aluna da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontro-me na Sala dos Artistas a cooperar nas atividades e a realizar observações para o meu trabalho de final de Curso - o Relatório de Investigação – tendo o acompanhamento da Professora Helena Horta. Para a sua concretização, precisarei de fotografar/filmar algumas atividades que irei implementar, pelo que gostaria de tomar conhecimento se autorizam essa recolha de dados multimédia.

Os registos fotográficos e/ou filmagens que virei a realizar serão única e exclusivamente para uso estrito no âmbito do trabalho de final de Curso.

Antecipadamente grata pela V/ melhor atenção ao assunto.

A Aluna,

Faro, 27 de janeiro de 2015

Eu, _____, autorizo a participação de
_____ na recolha de fotografias e
filmagens durante a realização de atividades, no âmbito do trabalho final de curso das
estagiárias.

_____ / _____ / _____

APÊNDICE 2: PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Dia da Semana	Descrição das atividades	Objetivos	Recursos
<p>1ª Sessão 23. 03. 2015 2ª. Feira <u>Manhã</u></p>	<p>A estagiária reúne-se com as seis crianças selecionadas para desenvolver o seu estudo a integrar no relatório de investigação. Explicam-lhes que vão fazer um trabalho – uma composição plástica, onde devem ser criativos e esmerar-se para conseguir um bom resultado final. Cada criança tem ao seu dispor uma folha de papel manteiga e outros materiais para poder fazer a composição de forma livre, com a supervisão da estagiária.</p>	<p>- Produzir uma composição plástica a partir de temas imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual e recorrendo a diferentes materiais e meios de expressão; - Desenvolver a imaginação e criatividade.</p>	<p>- Folhas de papel manteiga - Tintas guache - Papel de lustro de várias cores) - Pincéis - Cola branca - Tesouras</p>
<p>2ª Sessão 24. 03. 2015 3ª. Feira <u>Manhã e Tarde</u></p>	<p>A estagiária reúne todo o grupo de crianças e pede para que façam uma pintura livre utilizando as tintas guache. Entretanto, com as seis crianças que farão parte do seu trabalho final, pede-lhes que façam uma pintura coletiva utilizando apenas um suporte para pintar. No período da tarde, reúne novamente o grupo para contar uma história que foi adaptada da original “O quadro mais bonito do mundo”. As crianças devem estar dispostas de maneira a que todos possam ver e ouvir a história que será projetada através de <i>slideshow</i>. Ao longo da história a estagiária irá fazendo algumas observações e interações com o grupo. Após a leitura da história, será feito o seu registo, em</p>	<p>- Produzir uma composição plástica a partir de temas imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual e recorrendo a diferentes materiais e meios de expressão; - Desenvolver a imaginação e criatividade.</p>	<p>- Folhas de papel manteiga - Tintas guache - Papel de lustro de várias cores) - Pincéis - Cola branca - Tesouras - Computador - <i>Datashow</i> - Livro</p>

	<p>grande grupo. Posteriormente, reunir-se-á novamente com as seis crianças selecionadas, para mais uma vez criarem composições plásticas. As crianças podem manusear e observar o livro, perceber o esquema de cores, as imagens, etc., conversar entre si. Farão assim, como na primeira sessão, uma composição plástica individual e outra coletiva, utilizando livremente os materiais disponíveis, com a supervisão da estagiária. Espera-se assim que a leitura da história tenha influencia no trabalho das crianças. O restante grupo fará também outra pintura, esperando-se o mesmo.</p>		
<p>3ª Sessão 25. 03. 2015 4ª. Feira <u>Manhã e Tarde</u></p>	<p>Continuação e conclusão das atividades iniciadas no dia anterior.</p>		

APÊNDICE 3: HISTÓRIA ADAPTADA

“O quadro mais bonito do mundo”

Joan Miró tinha aprisionadas no seu estúdio branco cinco manchas de tinta que tinha andado a caçar na semana anterior, disparando tiros de imaginação e golpes de génio.

Eram manchas selvagens, frescas e cheias de vontade de manchar.

As cinco manchas, de amarelo, de azul, de vermelho, de preto e de verde, moviam-se nervosas pelo estúdio.

Então entrou Joan, com o seu chicote novo, e vestiu fato de domador, sapatos de domador, sapatos de domador, sorriso de domador... e cabelos de prata.

Pelas janelas entrava toda a luz algarvia daquela manhã de Primavera. Ninguém podia imaginar os jogos de malabarismo que Joan domador estava prestes a iniciar.

Assim que o cheiraram, as manchas de tinta começaram a dançar o corridinho algarvio. Mas Joan domador fez estalar o chicote.

As manchas assustaram-se, deformaram-se e juntaram-se a um recanto. Depois deram um salto e penduraram-se no teto, como morcegos.

A amarela tinha aspeto de uma mulher; a azul de um papagaio; a vermelha brilhava como um sol; a preta parecia uma lua; a verde um pássaro.

Joan domador fez estalar o chicote cinco vezes!

Então as manchas despegaram-se do teto, fizeram uma roda e dançaram de novo o corridinho algarvio. Depois esponjaram-se no chão, na brincadeira. Pareciam cansadas.

Mas quando Joan domador foi almoçar, as manchas, a rir às gargalhadas, escapuliram-se, com a tinta toda, por debaixo da porta.

Deslizaram pelo jardim, como se fossem rios de água e deixaram tudo colorido: pedras azuis, terra verde, matas vermelhas, folhas negras, caminhos amarelos... até embaraçaram no cais de Faro!

Mar adentro, o barco navegou com cinco manchas de tinta que pingavam, deixando rastros de cores sobre o mar salgado.

Quando Joan domador reparou que as manchas tinham fugido, vestiu fato de marinheiro, sapatos de marinheiro, sorrisos de marinheiro... e cabelos de prata.

E o barco branco de Joan perseguiu as pegadas marinhas que deixavam os caminhos de cores.

As manchas de tinta chegaram à Marina de Faro e dispersaram-se por diferentes caminhos, dispostas a pintar tudo o que encontrassem. Pensaram que seria engraçado pintar todas as regiões de Portugal, começar pelo Algarve e pintar as cidades de Faro, Loulé, Olhão e Tavira.

As estátuas ficaram vermelhas, os barcos, estampados de cinco cores e as pessoas que estavam na Alameda andavam pintadas de cima abaixo.

Quando Joan marinheiro desembarcou, esperavam-no uma multidão multicolor - todos os farenses, os olhanenses, os louletanos e os tavirenses. Todos se mostraram amáveis com Joan marinheiro, mas também preocupados com aquelas manchas de tinta atrevidas.

Joan contou que estava submerso num mar de criação que se estendia desde a doca de Faro até um ponto que não sabia muito bem onde estava. De forma que pediu calma. E todos aplaudiram!

Joan vestiu o seu fato de recuperar manchas, sapatos de recuperar manchas, sorriso de recuperar manchas... e cabelos de prata.

Entrou no helicóptero branco de recuperar manchas, pilotado por três pintores curiosos que queriam descobrir o ponto de vista de Miró.

Entretanto as manchas de tinta tinham armado uma bela confusão.

A Sé, em Faro, estava pintada de vermelho;

O Largo do Carmo estava pintado de azul;

O Mercado estava pintado de amarelo;

Haviam casas pretas e a Alameda estava verde...

A cidade estava meio colorida!

E as manchas avançavam pela estrada que sob até ao Alentejo...

O helicóptero perseguiu-as mas elas corriam loucas, escalando as montanhas da Serra do Caldeirão, e viram-se encurraladas sem saberem para onde fugir.

Então, Joan recuperador de manchas aproximou-se com o helicóptero, e, suspenso por uma escada, tirou um pequeno espelho e encandeou-as.

Depois, com uma rede de recuperar manchas, capturou as cinco, a amarela, a azul, a vermelha, a preta e a verde.

Atou-as bem e levou o estojo de pintura pendurado no helicóptero. Abandonou os três pintores curiosos na Serra e elevou-se com o helicóptero recuperador de manchas. E com tinta a pingar, o helicóptero perdeu-se no horizonte...

Joan chegou ao Alentejo com as manchas ressequidas e muito cansado. Vestiu fato de poeta, sorrisos de poeta... e cabelos de prata. E sonhou que tinha pintado o quadro mais bonito do mundo, com cinco manchas selvagens, frescas e cheio de vontade de pintar.

